

Emiliozzi, María Valeria

Hacia una epistemología para pensar el sujeto

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

Emiliozzi, M. (2014). Hacia una epistemología para pensar el sujeto. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4712/ev.4712.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Hacia una epistemología para pensar el sujeto

Nombre y apellido autora: M. Valeria Emiliozzi

Pertenencia institucional: CICES-IdiHCS-CONICET/UNLP

Email: val_emiliozzi@hotmail.com

Resumen

La ponencia aborda una serie de tensiones que ponen en juego, no sólo dos epistemologías a partir de las cuales se puede pensar el sujeto, sino también otra lógica del sujeto y de la educación. El curriculum de la Educación Secundaria se sostiene en una epistemología que no logra desprenderse del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, biológico, psicológico. Todos los argumentos pasan primero por el cuerpo, por un principio de salud que parte de lo material, por un principio humanista que parte de la esencia y por un principio fisiológico que hace a una Educación Física. Esta perspectiva conlleva un planteo evolucionista, y un sujeto ubicado en un tiempo lineal cuya caracterización pone en la sustancia todo lo que lo conforma, como si la sustancia ya fuera el sujeto. La problemática que se plantea es que el lenguaje está antes que el cuerpo biológico, y el sujeto no sólo nace en el lenguaje sino por el lenguaje. Esto nos permite desarrollar pensar una epistemología que considera al lenguaje como causa del sujeto y construir una lógica que está hecha por el lenguaje y atrapada en él.

Introducción

La Educación Física se apoya sobre el fondo de una episteme (la base que distribuye su saber, las leyes de construcción de sus objetos), compone prácticas específicas y determina una serie de conceptos, estrategias, relaciones con el cuerpo. En líneas generales, prácticas que se conforman a partir de saberes que fundan el origen del sujeto a partir de la sustancia, conciencia, experiencia o vivencia. Así, la educación del cuerpo pasa a formar parte de una técnica para el desarrollo o evolución del organismo, actividad para la consecución de un esquema corporal o conciencia de la unidad corporal.

La Educación Física, por ser un producto moderno, nacido en la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (cf. Crisorio, 2010: 48), funciona como transmisor de ideas que giran y han girado en torno al cuerpo, fundamentalmente comprendiéndolo como organismo biológico, natural e integral, y al sujeto como universal. Hay discursos de la Educación Física que se sostienen en una biología, una fisiología, una medicina, una psicología evolutiva, en cierta idea de ciudadanía y en la fenomenología, que piensan al sujeto a partir del organismo, por la carne, por la vivencia corporal, pues se sostiene en una epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia.

La fenomenología de Sartre y Merleau-Ponty, que es un discurso que atraviesa el Diseño Curricular de Educación Física que hoy se encuentra en vigencia, toma a la vivencia como el sentido originario del conocimiento, suponiendo que en el cuerpo hay una experiencia originaria y creadora. Pero, ¿cómo es construida esa experiencia?, ¿cómo opera el saber?

La ponencia toma una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto,¹ lo cual nos abrirá otros prácticas y por ende otro sujeto.

Un estado del arte del origen del sujeto en el campo de la Educación Física

El sujeto no se identifica ni con el individuo ni con la persona, se construye entre pares significantes que dan un sentido. Sin ese sentido la vida sería imposible. El problema que se plantea es que la Educación olvida esa constitución del sujeto a partir de un lenguaje, de una política que preexiste a la sustancia biológica; por ello, en relación al cuerpo y la Educación Física se presenta un problema. Si bien el cuerpo es un vehículo de subjetivación, y “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004: 32) y no una esencia, el discurso humanista que atraviesa la Educación Física supone cierta naturaleza, cierta sustancia necesaria y primera para dar existencia al cuerpo, dejando de lado “las estructuras inconscientes que gobiernan las estructuras que deciden el marco dentro del cual hablamos” (Foucault, 2009: 12). Además, establecen ciertas reglas producto de los saberes puesto en juego, que hacen

¹ Aquí se pueden establecer dos ramas: una relacionada con la filosofía de la vivencia, de lo consciente (autores como Sartre y Merleau Ponty), y otra relacionada con el saber, las prácticas, el lenguaje (autores como Foucault, Lacan, Bachelard y Canguilhem).

que la Educación Física del Nivel Secundario considere a sus alumnos y alumnas como sujetos naturales, universales, y como parte de una historia unitaria y progresiva.

El saber en el que se sostiene el discurso de la psicología que también fundamenta el curriculum ha determinado las características en las que el sujeto puede ubicarse, ha establecido un campo de enunciados que homogenizan al cuerpo, e indica que el sujeto depende de esta cadena que representa el conocimiento científico. En otras palabras, ha buscado precisar la forma general de comportamiento, y se dirige hacia lo que puede saber del hombre. En este haz de relaciones, las formas de gobierno (en líneas generales, prácticas) se dirigen hacia la conducta y los comportamientos a partir de los cuales el sujeto debe ubicarse; colocándolo en las consecuencias de esta cadena que tiene por objeto un modo universal de ser.

El destino de normalización física constitutivo de la Educación Física es apenas distinto de la función de normalización psíquica: en el caso de la Educación Física, el primero, ligado al discurso de la medicina, “procura aproximar las funciones y capacidades físico-motrices –circulación, respiración, fuerza, resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.– a la media estadística de las distintas edades en una población dada” (Crisorio, 2007b: 84); y el segundo, saber del discurso psicomotriz, “se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices –estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.– a las especulaciones psico-fisiológicas sobre cada estadio del desarrollo” (ibid.).

Estos saberes que han constituido la pedagogía y los sistemas educativos formulan una teoría de la enseñanza que reduce la intervención sobre el cuerpo a partir de un conocimiento que opera como materia representable. Por ejemplo: partimos de una sustancia biológica que no se encuentra en estado de salud y desarrollamos una enseñanza que finalmente nos demuestre empíricamente ese estado; o partimos de un saber de la psicología evolutiva, como puede ser la formación de la imagen corporal, y desarrollamos una enseñanza que tiene por resultado el cuerpo representado como unidad.

Ahora bien, pensar desde una epistemología y de un punto de vista en relación al sujeto, no como sujeto de fundación o de una sustancia primera, sino como sujeto efecto de constitución, producto de determinadas prácticas sociales, históricas, políticas que

funciona como estructura que acontece en el cuerpo, implica suponer otro sujeto de la educación y otra educación.

El lenguaje, la racionalidad de las prácticas, el concepto

La experiencia no es producto de un interior que se abre al mundo como ha supuesto la Educación Física, de la sustancia, de un sujeto autor, sino que hay un saber que se refleja y que llega incluso a argumentarla. Con preguntarnos, por ejemplo, ¿cómo pienso la vida?, aparece un saber sobre la vida y sobre ciertos conceptos que permiten articularla con la realidad. Es decir, se va constituyendo un determinado tipo de experiencia a partir del concepto.

el concepto en cuanto es uno de los modos de la información que todo ser vivo extrae de su medio [...], estructura ese medio [...] Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir con toda movilidad y no de inmovilizar la vida; es manifestar, entre miles de millones de seres vivos que informan su medio y se informan a partir de él, una innovación que se juzgará, a gusto de cada uno, ínfima o considerable: un tipo muy particular de información (Foucault, 2012: 247-248).

A modo de ejemplo, el proceso normado del saber médico constituyó el problema de la especificidad de la vida, y definió “no sólo lo que es normal y no normal, sino en definitiva lo que es lícito o no lícito” (2012: 270). En consecuencia, el concepto es lo que da a la vida misma una interpretación y un modo de pensar, decir y hacer. Esto nos permite eliminar los temas del origen, de la experiencia originaria que intenta buscar la fenomenología que fundamenta el curriculum del presente, y a su vez colocar el origen del sujeto en el concepto, es decir en la racionalidad de las prácticas, el saber y el lenguaje.

Por un lado, las prácticas nos abre un camino hacia la construcción de sentido y exige además que se tome la consideración del eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de ética (las relaciones del sujeto consigo mismo). Las prácticas de constitución del sujeto establecen las relaciones del sujeto con el objeto, y las reglas a las cuales debe someterse para ser sujeto legítimo de conocimiento; por ejemplo, prácticas divisorias que lo atraviesan y lo dividen tanto a él mismo como en relación con otros. La educación, entendida como una práctica organizada con diferentes niveles de sistematicidad (saber, poder, ética), recurrente, habitada por el pensamiento, remite ineludiblemente a formas de subjetivación específicas, que no pueden ser aprehendidas materialmente porque se encuentran en las relaciones de poder, “en las coacciones extrajurídicas que pesan sobre los individuos y

atraviesan el cuerpo social” (Foucault, 2012: 41). En este sentido, el sujeto se separa de aquello que es cuantificable, pues refiere a una relación signifiicante que se constituye en relación a otro signifiicante (*en un entre*).

Por otro lado, el saber también nos abre la posibilidad de nuevas relaciones epistemológicas para pensar el sujeto de la educación. El saber que se transmite no es una suma de conocimientos, sino un conjunto de elecciones teóricas, conceptos, tipos de formulación que se encuentran en un deseo, en la sistematicidad de las prácticas; pues el saber toma cuerpo en las formas de transmisión, en el conjunto de las técnicas, en los comportamientos, en las formas de gobierno sobre sí (ética); es decir, en un campo de poder. Esto implica considerar el desplazamiento del conocimiento al saber como contenido de la educación: el conocimiento da al cuerpo un nuevo objeto cognoscible, un modo de definir la salud, la higiene, que es observable, cuantificable, etc., y por lo tanto una forma de subjetivación que se completa por una forma de vida, por un sujeto unificado y constante; el saber, en cambio, apunta “a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer” (Foucault, 2013a: 52). En este sentido, Behares agrega:

El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el signifiicante se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible con el Real (2007: 17).

El saber incluye tres dimensiones: Saber representado o conocimiento (del orden Imaginario), Saber o Falta-saber (propio del sujeto en falta del Simbólico) e Imposible Saber, (propio del Real) (Bordoli, 2007; Behares, 2004). La primera dos dimensiones marcan una posición, la distribución de un lugar en el marco de un sistema de relaciones, y, a su vez, el abandono de una perspectiva evolucionista que marca los pasos a seguir en el desarrollo. En este sentido, Bordoli dice:

La relación del sujeto con respecto al Saber-representado y al Saber-en-Falta es política en tanto marca una posición de éste con relación al conocimiento como representación plena (e Imaginaria), al Saber en tanto imposible (del orden del Real) y al movimiento heurístico del sujeto en búsqueda del mismo (del orden Simbólico) (2007:110).

Un enfoque epistemológico que parte del sujeto en el lugar del “entre” permite pensar la educación y el sujeto no en estadios evolutivos biológicos o desarrollos graduales propios de algún aspecto biológico, sino en clave de interrelaciones y lugares

establecidos en un sistema complejo. El lenguaje, en tanto se articula en el sujeto, despliega un movimiento por medio del cual el significante se desliza y se ubica en su dimensión marcado por la Falta. Esto coloca el acto del lado de la angustia, pues, en palabras de Lacan (2011), siempre hay un vacío que preservar. En la estructura no hay un origen y una línea marcada de posibilidad, y esta falta es lo que otorga su finitud. Esta relación del sujeto con respecto al saber-conocimiento tiene implicancias metodológicas ya que la enseñanza va al encuentro desde la falta, desde lo aleatorio, dejando un resto ante la imposibilidad de que todo sea posible de aprender, de que el sujeto pueda ser completo y constante.

En efecto, a partir de un desplazamiento epistemológico, se va construyendo un modo de pensar el sujeto que lo coloca en el *entre*, y no es posible asignarle un sexo, un punto material para aprehenderlo: el sujeto no está ni aquí ni allá sino en el medio. En este sentido, el sujeto no es pensado como un punto ya que funciona como un contenido, es determinado por el significante² y su mensaje es formulado desde el lugar del Otro. Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye entre medio de un sistema de relaciones, de prácticas; y por lo tanto no hay punto de origen sustancialista, consciente, o de un interior fundador.

El orden de la palabra afecta al sujeto, determinando que todo lo que sentimos provenga del lenguaje. La estructura del lenguaje no es articulable con la lógica individualista, porque no hay nada que provenga de una esencia, naturaleza o interior. Esta postura epistemológica sobre el sujeto que se constituye por el lenguaje no intenta romper con los saberes que caen en un biologicismo, sino sugerir que el corte se establezca entre lo bio-psico-social y la lógica del cuerpo.

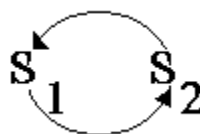
Más que de volver a establecer una lógica del cuerpo que pone el lenguaje sobre la sustancia, se trata de pensar estos términos en relación. Aquí, la noción de estructura cumple un rol fundamental, ya que excluye tratar los términos como unidades independientes para basar el análisis en la relación entre términos. Los elementos se definen por relaciones (conjunto co-variante) y en base a leyes generales. Definir al sujeto a partir de la estructura vuelve a romper el tiempo lineal. El tiempo del sujeto de la estructura es sincrónico, pues en su constitución se ponen en relación elementos del pasado, del presente, y del futuro. Al respecto Lacan enuncia:

² El significante no refiere al signo, ya que el signo es lo que representa algo para alguien; el significante va más allá, es lo que representa un sujeto para otro significante. Véase Lacan, J. (1961-1962), Seminario 9, La identificación.

Los símbolos envuelven en efecto la vida del hombre con una red tan total, que reúnen antes de que él venga al mundo a aquellos que van a engendrarlo “por el hueso y por la carne”, que aportan a su nacimiento con los dones de los astros, si no con los dones de las hadas, el dibujo de su destino, que dan las palabras que lo harían fiel o renegado, la ley de los actos que lo seguirán incluso hasta donde no es todavía y más allá de su misma muerte, y que por ellos su fin encuentra su sentido en el juicio final en el que el verbo absuelve su ser o lo condena –salvo que se alcance la realización subjetiva del ser-para-la-muerte (1985: 268).

Hay un sistema que ya está allí y opera como estructura. Por ello, las diferencias no provienen del cuerpo biológico, de la sustancia viva, de algo individual, en la medida en que varias instancias aportan particularidad y sustraen al sujeto de algún aspecto propio o interior. Como explica Eidelsztein (2012), si el cuerpo resultante de la naturaleza aporta diferencias exclusivas, las mismas no cambian en sí mismas el significado ni el sentido de la vida, salvo que los rasgos o características corporales diferenciales signifiquen algo en especial para alguien en función de la lengua y su Otro, habilitando así el campo del sentido. Y si significan, es que están operando como significantes y no como signos naturales. Esto implica que no hay sujeto sin Otro y que su constitución es el efecto de un entrelazamiento. No se trata de un sujeto que es incidido por el Otro, sino que, cuando hablamos de sujeto y no de individuo, “habrá que aceptar que ya no se puede distinguir, en todo caso considerar, qué es del sujeto y qué del Otro” (53).

En suma, si el *curriculum* continúa sosteniendo una práctica pedagógica cuya tarea vuelve a fundamentarse en un humanismo, en la sustancia, en la esencia como factor de individuación o como factor de universalidad (deber ser), no habrá sujeto en la educación, sino un dispositivo biológico que pone en juego un conocimiento sobre los aspectos orgánicos y psicológicos del cuerpo. La enseñanza opera en la dimensión de un sujeto dividido, en un sujeto que se ubica en “el entre” porque es “cada articulación particular de estos lugares ‘entre’ la batería significante y en la cadena o trenza del discurso” (Eidelsztein, 2012: 49). Cada significante estará en una dependencia al menos dual, lo que desde la teoría de Lacan se puede establecer como S_1 y S_2 , estableciendo un tiempo reversivo y un espacio combinatorio circular (forma de bucle o línea cerrada).



Un enfoque epistemológico que parte del sujeto en el lugar del “entre” permite pensar la educación y el sujeto no en estadios evolutivos biológicos o desarrollos graduales propios de algún aspecto biológico, sino en clave de interrelaciones y lugares establecidos en un sistema complejo.

Conclusiones

“El sujeto está fabricado por cierto número de articulaciones que se produjeron, y ha caído como un fruto maduro de la cadena significativa” (Lacan, 2011a: 62). Ahora bien, estar en el seno mismo de esta lógica del cuerpo no es lo mismo que estar individualizado por un deber ser físico que hay que alcanzar para completar aquello que nos falta. El sujeto a partir del saber en la dimensión del lenguaje (deporte, gimnasia, juego) se constituye en el sujeto que embraga en el cuerpo y hace acontecer el sujeto como novedad de esa relación particular. Justamente, si en esa cadena significativa, si el sentido insiste, el asunto (el sujeto) cambia. El sentido implica la localización del sujeto en relación al Otro que operará en el vértice de la relación de enseñanza, anulando toda relación a partir de una sustancia, de una incompletud, de un estadios evolutivo.

Bibliografía

- Behares, L. (2007). “Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión”, en *Educação Temática Digital*, Campinas, Vol. 8, N° esp., jun, pp.1-21.
- Bordoli, E. (2007). “El lugar del saber y de lo político en la formación docente”, en *Políticas Educativas*, Vol. I, N° 1, Campinas, pp. 109-123.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Inédito.
- Crisorio, R. (2007). “Educación Física e identidad. Conocimiento, saber y verdad”, en Chavera Fernández, B. y Uribe Pareja, I. (eds.). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*, Medellín: Funámbulos, pp.71-94.
- Eidelsztein, A. (2012). “El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto”, en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.

- Emiliozzi, V. (2011). *Fragmentos de cuerpos despojados. Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*, tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Seguridad, Territorio y población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura económica. Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Valencia: Pre-textos
- Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2011). *El Seminario. Libro 10: La Angustia*, Buenos Aires: Ed. Paidós